
L'éducation relative à l'environnement en milieu éducatif non formel - Y a-t-il plus que l'acquisition de nouvelles connaissances pour le public ?

Lyse Roy et Louise Guilbert



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ere/7383>

DOI : 10.4000/ere.7383

ISSN : 2561-2271

Éditeur

Centr'ERE

Référence électronique

Lyse Roy et Louise Guilbert, « L'éducation relative à l'environnement en milieu éducatif non formel - Y a-t-il plus que l'acquisition de nouvelles connaissances pour le public ? », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 1 | 1999, mis en ligne le 15 septembre 1999, consulté le 28 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ere/7383> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ere.7383>

Ce document a été généré automatiquement le 28 mai 2021.

L'éducation relative à l'environnement en milieu éducatif non formel - Y a-t-il plus que l'acquisition de nouvelles connaissances pour le public ?

Lyse Roy et Louise Guilbert

- 1 Ces dernières années, les recherches ou les projets pédagogiques en éducation relative à l'environnement (ERE) axent leurs efforts sur les actions de terrain dans des projets communautaires. Beaucoup de ces projets s'intéressent à la clientèle scolaire et visent une action environnementale. La démarche de recherche décrite ici se distingue quant à la clientèle visée (le grand public), le lieu de formation (milieu non scolaire) et les objectifs visés (la réflexivité critique).
- 2 Voici, comme amorce de réflexion, le commentaire d'un participant suite à l'une de nos activités éducatives. « L'éducation est importante pour l'action environnementale, mais pas seulement d'une façon superficielle. Plus les gens auront la possibilité de participer et de former leur propre opinion, basée sur une bonne compréhension des problématiques, le mieux ce sera pour tous » (BLD1)¹. Il apparaît alors pertinent de se demander comment les gens acquièrent une « bonne compréhension » de divers thèmes, où trouvent-ils de l'information et qu'apprennent-ils réellement dans les médias télévisés ou écrits, dans les endroits de culture populaire comme les musées, les zoos, les centres d'interprétation et autres ? Selon Davallon et coll. (1992, p. 124) :
[...] le musée est invité à modifier son rôle ; il doit moins exposer un discours savant et davantage mettre en scène un débat, en acceptant d'intervenir avec des réponses soit incomplètes, soit incertaines et en soulevant surtout des questionnements nouveaux. D'une institution savante, il évolue vers un lieu de forum, ce qui va changer profondément sa nature.
- 3 En effet, les informations factuelles semblent avoir de nos jours une durée de vie limitée, vu les progrès sans cesse réalisés dans toutes les sphères de la vie moderne. De

plus, quelle est leur utilité si le public ne sait pas comment juger et traiter ces informations ? Le travail de vulgarisation se fait-il au détriment des subtilités nécessaires à une compréhension élargie impliquant les divers aspects du problème ? On observe que souvent, ce qui est mis en scène, c'est le discours scientifique, mettant ainsi de côté les autres aspects impliqués. Or, tel que le mentionnait plus haut le participant que nous avons cité, une « bonne compréhension des problématiques » sous-entend la prise en compte des divers aspects intervenant dans une question. De quoi avons-nous davantage besoin alors ? Des connaissances certes, mais nous avons également besoin de compétences visant à : maintenir à jour les informations, juger de leur pertinence et de leur crédibilité, évaluer les avis contradictoires ou les biais possibles, prendre des décisions éclairées. La maîtrise de compétences liées à l'exercice d'une pensée critique semble impérative, vu le foisonnement actuel des informations, mais également en raison du rôle que le citoyen est appelé à remplir quotidiennement, comme le mentionne Laliberté (1992, p. 33) :

[...] dans nos sociétés, basées sur un idéal démocratique, mais où l'on se trouve constamment exposé aux dérives possibles de l'intolérance, du chauvinisme, de la crédulité, du charlatanisme, des stéréotypes, des préjugés, de la propagande et de la manipulation (d'où qu'elle vienne), la formation de citoyens et citoyennes lucides, responsables et capables de se situer face à l'inédit ou vis-à-vis des questions prêtant à controverse, apparaît, de toute évidence, comme une nécessité.

- 4 C'est pourquoi nous croyons que le réel défi actuellement de l'éducation relative à l'environnement, tout comme de l'éducation en général, réside davantage en une analyse critique de l'information qu'en une accumulation de connaissances factuelles.
- 5 La réflexion sur des controverses environnementales apparaît alors comme un excellent moyen de développer chez le grand public leurs compétences critiques. Elles correspondent aux caractéristiques des problèmes complexes (Yinger, 1986) : elles ne présentent pas de solution unique ; les aspects impliqués sont multiples (économique, politique, social ou scientifique, etc.) ; l'ensemble de l'information nécessaire pour tracer un portrait de la situation n'est pas complètement disponible ; les informations sont souvent contradictoires, et incomplètes ; il y a des conflits de valeurs et d'intérêt dans la perception du problème, etc. En bref, nous devons utiliser des habiletés de pensée critique pour résoudre de telles controverses. Quelles sont ces habiletés ? Comment fait-on pour les développer ?
- 6 Nous avons développé une stratégie éducative s'inspirant du domaine de la pensée critique, du courant réflexif en ERE (Janse van Rensburg, 1994), mais également de la recherche en éducation muséale. Notre stratégie propose la mise en scène d'un thème environnemental controversé, elle prévoit un cadre défini décrivant la façon de traiter ce genre de thème, et des principes guidant l'animation afin de permettre un maximum de participation des gens. Ainsi, ce qui est visé, c'est la compréhension de la complexité du thème choisi et de son contexte, à l'aide d'une mise en situation suscitant la réflexion et l'interaction entre les participants. De cette façon, les gens peuvent mettre en pratique des habiletés nécessaires à une réflexion plus globale davantage représentative de la réalité. Ces habiletés sont : la prise en compte des divers aspects impliqués (la pensée multilogique de Paul, 1990), l'échange des points de vue et l'empathie intellectuelle nécessaire pour la compréhension des diverses opinions des autres (la pensée dialogique de Paul, 1990). Ce sont toutes des étapes importantes précédant une prise de position ou encore une action éventuelle. Dans cet esprit, l'animateur dirige l'activité et suscite le questionnement, en s'adaptant également aux

commentaires des personnes pour leur laisser le plus de place afin qu'elles interagissent entre elles et aient un rôle actif. Mentionnons qu'en plus de nous situer dans un courant réflexif en ERE (Janse van Rensburg, 1994), où les prises de conscience sont valorisées, notre stratégie éducative se veut une approche socioconstructiviste favorisant la construction des savoirs par la confrontation des idées en groupe et le support des pairs.

- 7 Nous avons expérimenté ce modèle en contexte muséal, soit à l'Aquarium du Québec, au Biodôme de Montréal et à Cap Tourmente auprès de quatre-vingt-quatorze participants et participantes. L'activité débutait par une mise au jour de l'opinion des gens face à un thème controversé, soit dans notre cas, « la chasse aux phoques au Canada ». Ainsi chacun était invité à faire part de son opinion en apportant ses principaux arguments. Cette démarche a été favorisée par le climat d'écoute et de respect instauré par l'animateur, qui en demeurant neutre face au sujet, favorisait l'émergence des arguments des participants. Nous avons également préparé un tableau d'animation où des arguments étaient cachés au départ, et au fil des arguments amenés par les gens, nous dévoilions ceux qui étaient similaires ou ajoutions ceux qui étaient nouveaux. Notons que ces arguments présentaient le pour et le contre de la chasse aux phoques et de plus, touchaient les principaux aspects intervenant dans cette problématique soit les schèmes scientifique, économique, émotif, politique, éthique, légal, social, etc. De même, les arguments choisis se voulaient de qualité variable quant à leur validité, afin de mettre en évidence les biais possibles et l'importance d'évaluer la crédibilité des informations et des sources d'information.
- 8 Suite à cette activité d'environ 30 minutes, nous avons demandé aux participants et participantes de répondre à un court questionnaire écrit comportant des questions ouvertes² sur leur perception des changements survenus chez eux suite à l'atelier. Nous avons fait une analyse qualitative détaillée des écrits de chacune des personnes. Ensuite, nous avons regroupé en catégories les énoncés compatibles avec certaines habiletés de pensée critique comme par exemple : l'écoute des arguments des autres positions ou la prise en compte de plusieurs aspects lors d'une prise de position. Nous étions aussi attentives à l'émergence de nouvelles catégories non déterminées *a priori*, c'est donc une catégorisation mixte qui a été effectuée.
- 9 Le tableau 1 présente un résumé des catégories mixtes issues de l'analyse, qui sont autant de compétences de pensée critique. Ce tableau se partage en deux parties : d'une part, les prises de conscience et les connaissances acquises durant l'atelier et d'autre part, les habiletés³ et les attitudes de pensée critique que les gens comptent utiliser dans le futur face à un autre thème controversé. C'est le sens des propos des gens qui a guidé la catégorisation. Le pourcentage indiqué dans le tableau représente le résultat obtenu pour une sous-catégorie.
- 10 Il apparaît donc possible, d'après les résultats présentés au tableau 1, de favoriser l'émergence de prises de conscience chez les gens et de leur permettre d'utiliser des habiletés de pensée critique durant une activité éducative. Nous ne pouvons pas affirmer que nos activités permettent effectivement le développement d'attitudes et d'habiletés de pensée critique, car ici nous avons analysé la perception des participants et participantes concernant les changements suite à l'atelier ; mais à tout le moins, nous pouvons dire qu'elles favorisent leur utilisation, ce qui semble le premier pas vers un développement futur.

- 11 Évidemment, il aurait été souhaitable que davantage de personnes démontrent des attitudes ou des habiletés de pensée critique ou fassent de nouvelles prises de conscience. Mais n'oublions pas que certaines prises de conscience ou habiletés demandent un niveau réflexif plus élevé (Kitchener, 1983), par exemple l'évaluation des informations en ce qui concerne leurs limites et leur crédibilité : le niveau réflexif des gens a sûrement une influence sur les apprentissages réalisés. En effet, il semble y avoir un itinéraire dans la maîtrise des habiletés de pensée critique, des plus simples vers les plus complexes. Ainsi, une personne peut indiquer qu'elle a pris conscience durant l'atelier de son manque d'information et du rôle que les informations jouent dans une démarche de prise de position ; cependant elle ne mentionnera peut-être pas du même coup qu'elle désire évaluer dans le futur la crédibilité des sources d'information.
- 12 Signalons également que nous avons été confrontées à des limites méthodologiques comme le fait que les gens ont eu des réponses écrites lacunaires au questionnaire, qu'ils recherchaient parfois la « bonne réponse » et s'attardaient ainsi moins au processus de réflexion qu'ils avaient effectué, qu'ils se disaient souvent pressés par le temps (le questionnaire faisant suite à l'animation) et que l'emplacement ne facilitait pas toujours la réflexion (bruit, circulation et autres facteurs de perturbation). Toutefois, il est intéressant de constater qu'une formule aussi courte (environ 30 minutes) et se voulant ouverte afin de ne pas influencer les résultats montre tout de même des apports intéressants.
- 13 Il semble donc possible et souhaitable de faire de l'éducation relative à l'environnement en milieu non formel, principalement pour démystifier des enjeux qui semblent parfois incompréhensibles aux citoyens. En effet, concernant les problématiques environnementales actuelles, les gens se disent souvent inquiets, démunis (« [Je me sens] démunie face à tous ces problèmes, car ce n'est pas nous qui prenons les décisions », BDA5), et impuissants (« Ces problèmes ne datent pas d'hier. Le simple citoyen n'y peut rien », ASA2). Il est important que les gens se sentent plus compétents pour rechercher, analyser et juger l'information et moins dépendants des experts pour se construire une opinion éclairée face à un enjeu complexe. En ce sens, une éducation relative à l'environnement favorisant la réflexivité vise d'un même souffle une meilleure compréhension des enjeux environnementaux actuels et l'éducation de la personne pour elle-même, soit le développement de ses compétences cognitives et critiques.

TABLEAU 1 : SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

CATÉGORIE 1 : LES PRISES DE CONSCIENCE ET LES CONNAISSANCES

SOUS-CATÉGORIES	DÉFINITION	%	EXEMPLES DE COMMENTAIRES
1.1 Pluralité des points de vue	La prise de conscience et la connaissance de l'existence d'une multitude de points de vue dans un problème complexe.	56	« [J'ai appris] la grande variété des points de vue toujours surprenante et intéressante. » (BLB3)
1.2 Le rôle et les limites des informations	La prise de conscience et la connaissance du rôle de l'information dans un processus de prise de position, mais également des limites de ces informations (crédibilité, limite du savoir, etc.).	33	« Vu certains chiffres – mais ça montrait également que la science se contredit quelquefois. » (CSB5)
1.3 Pluralité des schèmes	La prise de conscience et la connaissance qu'il y a plusieurs schèmes impliqués dans un problème complexe.	13	« [J'ai appris les] types d'arguments : économique, scientifique, émotif, etc. » (CDB3)
1.4 Le rôle joué par l'émotivité	La prise de conscience de notre émotivité et la connaissance du rôle qu'elle peut jouer lors d'une prise de position.	7	Avant l'atelier : « Émettre ma propre opinion d'un point de vue plus émotif. » (CSB1) Après l'atelier : « me renseigner sur le sujet »
1.5 Complexité du problème	La prise de conscience et la connaissance que le problème est plus complexe que prévu initialement.	7	« [J'ai appris qu'il n'y avait] pas de réponse simple, problème à facettes multiples avec des solutions multidimensionnelles. » (BLB2)
1.6 Les connaissances	L'écoute des arguments a pu permettre l'acquisition de certaines connaissances.	53	« J'ai surtout appris les arguments contre la chasse aux phoques. » (AMA6)

TABLEAU 1 : SYNTHÈSE DES RÉSULTATS (SUITE)

CATÉGORIE 2 : LES ATTITUDES ET LES HABILITÉS DE PENSÉE CRITIQUE

SOUS-CATÉGORIES	DÉFINITION	%	EXEMPLES DE COMMENTAIRES
2.1 Vers l'écoute empathique	Les attitudes et les habiletés reliées à une écoute empathique (écoute des arguments des positions divergentes, pensée empathique, échange de points de vue, etc.).	50	Avant l'atelier : « J'avais tendance à désapprouver toutes les informations pour la chasse aux phoques. » (ASA6) Après l'atelier : « Maintenant, avec explication, je suis toujours contre la chasse aux phoques mais je comprends et je respecte ceux qui sont pour. »
2.2 Pour la recherche des informations	Les attitudes et les habiletés reliées à la recherche d'informations (s'informer auprès des positions divergentes, s'informer avant de prendre position, etc.).	37	« [J'ai appris] qu'il faut s'arrêter et s'informer sur le sujet et lire les écrits pour avoir une meilleure opinion, avant de conclure vite. » (CSB6)
2.3 L'évaluation des informations	Les attitudes et les habiletés reliées à l'évaluation des informations (évaluer leur crédibilité, évaluer leurs limites, etc.).	11	Avant l'atelier : « J'enregistrais les différentes informations d'où qu'elles viennent. » (BLB1) Après l'atelier : « [J'ai appris] à vérifier les sources d'information »
2.4 La prise en compte de plusieurs schèmes	L'attitude et l'habileté à prendre en compte plusieurs schèmes de référence d'un sujet complexe.	36	« Je considérerais plusieurs facteurs que je ne prenais pas à considération avant. Je me limitais à un seul ou à deux aspects (économique, scientifique). » (CDB5)
2.5 Le processus de réflexion vers une prise de position	Les attitudes et les habiletés reliées au processus de réflexion précédant une prise de position ou une remise en question (être conscient de son émotivité et la contrôler, faire preuve d'honnêteté intellectuelle, réfléchir en profondeur, etc.).	27	« [J'ai appris] beaucoup de choses, en principe j'étais contre cette chasse mais quand on voit tous les points, cela nous rend un peu ambivalent, cela porte à réfléchir plus profondément sur notre position. » (AMA2)

BIBLIOGRAPHIE

Davallon, J., Grandmont, G. et Schiele, B. avec la collaboration de De Koninck, M.-C. (1992).

L'Environnement entre au musée. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, Musée de la civilisation, Collection Muséologies.

Janse van Rensburg, E. (1994). Social transformation in response to the environmental crisis : The role of education and research. *Australian Journal of Environmental Education*, 10, 1-20.

Kitchener, K.S. (1983). Cognition, metacognition and epistemic cognition. A three-level model of cognitive processing. *Human Development*, 26, 222-232.

Liberté, J. (1992). L'école et le développement de la pensée critique. *Vie pédagogique*, 77 (mars), 33-37.

Paul, R. (1990). *Critical thinking*. Rohnert Park, CA : Sonoma State University, Center for Critical Thinking and Moral Critique.

Yinger, R.J. (1986). Examining thought in action : A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teachers Education*, 2(3), 263-282.

NOTES

1. Le code utilisé pour les participants, par exemple BLD1, a la signification suivante : la première lettre étant le lieu (A = Aquarium, B = Biodôme et C = Cap Tourmente), la seconde la journée, la troisième le groupe et enfin un chiffre, soit le numéro de la personne à l'intérieur de son groupe.
2. Voici à titre d'exemples quelques questions : De façon générale, qu'avez-vous appris durant l'atelier qui pourrait vous servir pour comprendre d'autres enjeux environnementaux ? Par rapport à la chasse aux phoques, quelle était votre opinion avant l'atelier, quelle est votre opinion maintenant ?

3. Les habiletés sont issues des propos notés par les participants. Par exemple, pour une personne qui a écrit qu'elle a appris à mieux comprendre et respecter les gens ayant une opinion divergente à la sienne, nous pourrions dire qu'elle a fait preuve de l'habileté d'écoute empathique durant l'atelier.

AUTEURS

LYSE ROY

Lyse Roy termine ses études au programme de maîtrise en didactique de l'éducation relative à l'environnement à l'Université Laval (Québec). Son mémoire a pour titre provisoire : Stratégie réflexive d'éducation relative à l'environnement (ERE) en contexte non formel. Elle possède également une formation de biologiste et une expérience d'animation-interprétation et de formation d'animateurs en ERE en contexte non formel.

LOUISE GUILBERT

Louise Guilbert est professeure agrégée en didactique des sciences au secondaire à l'Université Laval (Québec). Biochimiste de formation, son champ de recherche s'inspire du courant de la pensée critique, de l'apprentissage par problèmes et du socioconstructivisme. En plus de diriger des étudiants aux 2e et 3e cycles en ERE, elle a collaboré à la formation d'animateurs et d'interprètes en ERE en milieu non formel.